



## ENTREVISTA

### **GÊNERO: CONCEITO CAPAZ DE APREENDER A CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS**

*Claudia Pereira Vianna*

por Maria Cláudia Dal'Igna e Renata Scherer

Com uma respeitável e consolidada trajetória profissional e acadêmica, na investigação das intersecções entre educação, gênero e sexualidade, a pesquisadora Cláudia Pereira Vianna dialogou conosco nesta entrevista. Suas experiências, como professora e pesquisadora, são apresentadas e analisadas nas relações com seus interesses de pesquisa atuais. Cláudia reflete sobre alguns dos desafios que se colocam, atualmente, para pesquisadores e pesquisadoras que trabalham com os conceitos de gênero e de sexualidade em articulação com a Educação e o trabalho docente. Em um diálogo instigante e rigoroso, ela relata sua relação apaixonada pelo o exercício da docência e seu compromisso com a formação e o trabalho docente. Também, ressalta a importância de sua vinculação com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), inicialmente com o GT 03 – Movimentos Sociais e Educação e, posteriormente, com sua participação na criação do GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação. Este ano, o Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES), coordenado por Cláudia e Marília Carvalho, comemora 20 anos e está organizando uma coletânea de textos que representam as principais linhas de investigação produzidas pelo grupo.

Convidamos você a acompanhar a entrevista.

**1. Professora Cláudia Vianna, gostaríamos de iniciar esta entrevista agradecendo por essa oportunidade, destacando que é uma grande honra podermos estabelecer esse diálogo com uma pesquisadora com trajetória importante na investigação das relações entre identidade docente e estudos de gênero e sexualidade. Como nos ensinou Judith Butler (2015), na obra “Relatar a si mesmo”, sempre que buscamos construir um relato sobre nós mesmos, descobrimos o quanto nossa constituição está implicada em uma temporalidade social. De acordo com a pensadora contemporânea, a razão disso é que o *eu* “não tem história própria que não seja também a história de uma relação – ou conjunto de relações” (BUTLER, 2015, p. 18). Gostaríamos, desse modo, que você nos relatasse o que considera importante sobre sua trajetória acadêmica e profissional, as relações estabelecidas nesse contexto e quais implicações dessa trajetória para o desenvolvimento de suas investigações atuais.**

Em seu diálogo com Nietzsche, Judith Butler destaca que o relato de si só se realiza provocado por alguém que nos instiga a narrar a própria história, a organizar uma série de eventos, a princípio, desconectados. Então, muito obrigada pelo convite e pela provocação feita por parceiras já de longa data e por quem tenho admiração. De fato, nossa trajetória acadêmica e profissional não é uma construção individual apenas, assumir a responsabilidade, por nossas ações, é também reconhecer a importância dos outros em nossas vidas. Como diz Saramago, construímos somente uns cinco por cento da nossa vida, o resto fazem os outros; e, com essa constatação em mente, procuro tecer os fios dessa pequena percentagem que me torna única. São fios que, muitas vezes, andaram em ziguezague, compondo uma trajetória com muitas idas e vindas. Ora coloridos, ora monocromáticos, traçaram caminhos que o presente vivido não poderia imaginar como futuro próximo. Também são fios que, apesar de singulares, estão entretecidos com outros; contaram com a contribuição e a força de várias pessoas e me entrelaçam a um conjunto de relações e diálogos, parte importante do conhecimento até aqui construído.

Se há uma certeza no que posso afirmar sobre quem sou, ao tratar de minha trajetória profissional, ela está dirigida ao que faço, ao meu trabalho como docente. Ao recuperar essa trajetória, concluo que meu grande compromisso tem sido com a formação e com o trabalho docente.

Refletir sobre esse percurso remete a singularidades, mas também aos condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais de minha formação universitária na década de 1970, marcados pela repressão da ditadura militar, pela busca de autonomia no mercado de trabalho, por parte das mulheres, e, mais tarde, pela maior visibilidade das mobilizações sociais na década de 1980. Remete, ainda, ao caminho percorrido por muitas meninas e jovens de classe média do interior de São Paulo até se tornarem mulheres e profissionais. Um caminho esse sempre marcado pelos significados e pelas necessidades ligadas às relações de gênero, uma vez que também foram, aos poucos, constituindo-se em reflexividade sobre as diferenças que se transformavam em fortes desigualdades. A independência feminina, o senso de coletividade e justiça são valores que localizo entre as permanências de minha identidade como mulher e como professora. Mas minha primeira busca efetiva de independência hoje pode ser vista como muito relativa. As carreiras ditas masculinas nem sequer eram cogitadas por mim e minha família. De modo mais intenso do que hoje, a década de 1970 foi marcada por contradições quanto ao futuro e às possibilidades do trabalho feminino. Mulheres que entravam para o mercado de trabalho, e também as chefes de família, conviviam com valores perversos, como o veto à formação universitária feminina. Se não tinha a intenção, até aquele momento, de seguir a carreira docente, passei a buscar formação nessa área. Ingressei no mestrado no final dos anos de 1980, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC de São Paulo e, como diria Wright Mills, comecei a estimular minha imaginação sociológica, ou seja, a desenvolver certa predisposição intelectual, procurando tratar com mais precisão o conhecimento adquirido e a olhar de forma mais atenta e crítica minha própria trajetória profissional e acadêmica. Foram momentos de vasto aprendizado, nos quais revi e consolidei muitos conceitos vistos no curso de graduação em Serviço Social.

Nesse período, acumulei o mestrado com as funções de Coordenação das Atividades do Serviço de Educação Especial na Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Município de Santo André para, um ano mais tarde, retomar a função de assistente de pesquisa na Fundação Carlos Chagas, interrompida em meados dos anos de 1980.

Havia acabado de defender o mestrado quando prestei o concurso para professora no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da

Faculdade de Educação da USP. Como professora do ensino superior, continuei meu processo de formação na mesma faculdade e passei a fazer o doutorado sobre gênero e identidade coletiva docente no Programa de Pós-Graduação em Educação na área de concentração de História e Filosofia da Educação. Foram quatro longos anos de investigação e estudo, durante os quais contei, ainda, com o apoio da Fundação Carlos Chagas, como bolsista aprovada pelo VII Concurso de Dotações para Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero, do Programa Relações de Gênero na Sociedade Brasileira em colaboração com a Fundação Ford.

Nesses quase trinta anos de exercício da docência na Feusp, não poderia deixar de mencionar o importante apoio encontrado em vários grupos de pesquisa. Esses foram espaços fundamentais para a construção de meu trabalho como docente. Destaco, aqui, minha participação nos Grupos de Trabalho da Anped, vinculada, inicialmente, ao GT 03 *Movimentos Sociais e Educação*, nele assumindo várias funções e, mais tarde, participando da criação do GT 23 *Gênero, Sexualidade e Educação*, que reuniu pesquisadoras(es), docentes e estudantes em torno de questões teóricas e práticas sob essa perspectiva de análise. Mais uma vez, a história de relações que se encruzaram com novos acolhimentos e contribuições para meu amadurecimento e enriquecimento intelectual.

Por fim, lecionar uma disciplina de *Política e Organização da Educação Básica, no Brasil*, possibilitou-me o contato com uma infinidade de reflexões imprescindíveis para a discussão a respeito das políticas públicas na área da educação – tanto no exame das disputas e dos diferentes interesses que perpassam a elaboração das leis, quanto na interpretação dos valores educacionais nelas contidos, como na observação de seus efeitos na rede pública de ensino. Penso que a possibilidade de articulação entre sexualidade, gênero e políticas públicas de educação nasceu do aprendizado contínuo proporcionado por essa disciplina e pela busca permanente da competência e do comprometimento necessários às exigências de alunos e alunas ávidos e exigentes. Também, pude contribuir com a criação de um fértil campo de formação em sexualidade, gênero e educação nas disciplinas optativas. Entre elas, uma área de estudos chamada *Relações de Gênero e Educação* e, dentro dela, duas disciplinas optativas: *Relações de Gênero e Educação I: Trabalho, Educação e Gênero* e *Relações de Gênero e Educação II: Escola e Relações de Gênero*. O diálogo proporcionado durante os cursos criou uma espécie de rede de comunicação com alunos e alunas que procuravam dar continuidade à sua formação a partir da perspectiva de gênero em

Iniciações Científicas, Trabalhos de Conclusão de Cursos, Mestrados e Doutorados. Assim, o trabalho de formação, em sala de aula e fora dela, foi, aos poucos, mostrando-me minha forte identidade docente. É mesmo um dos espaços em que me sinto inteira, e o retorno das alunas e dos alunos tem sido muito positivo.

Nessa longa trajetória (individual e coletiva), venho desenvolvendo investigações voltadas para a compreensão da introdução do gênero, da produção das sexualidades e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação no Brasil e, mais recentemente, nas interessadas em compreender o combate ao gênero no campo da educação.

Tais investigações têm, por base, a definição de política pública enquanto representação da materialidade da intervenção do Estado configurada em variadas trajetórias, que incluem a formulação e a implementação no contexto da prática e seus efeitos. Nesse sentido, políticas públicas são entendidas como Estado em ação.

Com base nessas definições, pude constatar um incremento da presença do gênero, das sexualidades e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação escolar no Brasil a partir da década de 1990. A análise da inclusão dessa perspectiva nas leis, nos decretos, nos planos, nos parâmetros e nas diretrizes produzidos no âmbito da educação pública, voltada para a educação infantil e o ensino fundamental entre 1988 e 2002, somou-se ao esforço de organização do debate acadêmico sobre gênero, sexualidade e educação formal, bem como a respeito da produção acadêmica nacional acerca da introdução do gênero, das sexualidades e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação no Brasil. O estudo das políticas de educação, a partir da perspectiva das relações sociais de gênero, foi ainda adensado com o exame dos livros didáticos mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e com a realização de pesquisa de Pós-Doutorado, no Exterior, sobre as possíveis articulações entre o contexto espanhol e a produção das políticas públicas brasileiras de educação, a partir do exame da produção acadêmica espanhola sobre a introdução do gênero nas políticas públicas daquele país.

Esse trajeto de investigação foi-se articulando em torno da busca por respostas acerca da produção de políticas públicas de educação sob a ótica das relações de gênero, pontos alinhavados ano a ano e, ainda hoje, a impressão de que há muito por fazer. Talvez isso ocorra porque nosso relato nunca é fixo ou completo. Conforme afirma

Butler, não podemos narrar todas as dimensões de um relato que, por definição, é performático, cheio de sentidos, que, constantemente, constroem-se.

Nesse percurso, contei com a produção de outros trabalhos paralelos sob minha orientação. Algumas das dimensões iniciais sobre a presença do gênero e da produção das sexualidades na educação detiveram-se sobre o exame da produção da identidade docente, do cotidiano escolar e de seus sujeitos. Reflexões sobre violência entre meninas; fracasso escolar de meninos e jovens do sexo masculino, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos; o uso sexuado do tempo e do espaço escolar; brincadeiras infantis no recreio escolar; masculinidades e feminilidades homossexuais no ambiente escolar; construção dos *scripts* sexo-normativos das assexualidades na escola; sociabilidades lésbicas no ambiente universitário; trajetórias de pessoas trans no processo de escolarização são alguns dos exemplos dos temas orientados por mim no âmbito da Pós-Graduação.

O conjunto dessas inserções coletivas de orientação e pesquisa também permitiu a produção de estudos que mostram a emergência do discurso em defesa do gênero nas políticas públicas de educação a partir dos anos de 1990, com maior ênfase à introdução do gênero e da diversidade sexual no âmbito dos programas e dos planos de educação a partir do ano 2000. Ressalta-se, também, que a disputa em torno do tema problematizou várias das concepções presentes no debate educacional. Mesmo assim, permanecia o desafio de um maior enfrentamento do sexismo, do preconceito de gênero, da homofobia e da heteronormatividade na gestão das instituições educacionais e nas relações escolares nelas constituídas.

A ampliação dessas reflexões incluiu, ainda, a orientação de trabalhos diretamente voltados para o exame do gênero, da sexualidade e da diversidade sexual em algumas das políticas de educação. E foi a partir das análises geradas nesse caminho que pude constatar o crescimento paulatino do número de artigos, dissertações e teses sobre a introdução do gênero nas políticas públicas de educação. Eles acompanhavam o desenvolvimento das políticas públicas de educação, as quais vinham enfatizando o currículo e o trabalho docente e indicavam a construção de uma agenda de políticas direcionadas à diversidade sexual, com a criação de muitos projetos e programas com foco na introdução do gênero e da diversidade sexual na formação continuada docente. Por meio da análise desse material, identifiquei dois movimentos analíticos: o uso do conceito de gênero, sob influência de Joan Scott e, nas produções mais recentes, a crítica ao que Judith Butler denomina de “matriz heterossexual”, com novos elementos

para a análise da relação entre a formação e alguns relatos sobre a prática docente, os quais mostraram a tensão entre acolhimento, recusa e revisão de valores em relação ao gênero e à diversidade sexual.

Uma das pesquisas desenvolvidas e que teve como foco a formação em gênero e o trabalho docente, localizou, entre as dificuldades para a concretização das questões de gênero na prática docente, a defesa do caráter privado da sexualidade e de sua restrição no âmbito escolar, sustentada pelo cerceamento do comportamento de estudantes, impedindo o namoro dentro da escola, por exemplo. Somou-se a essa dificuldade uma concepção de infância pura e ingênua, em que as crianças não possuíam sexualidade, sendo essa necessariamente encontrada apenas no mundo adulto. Acrescentou-se que, entre as/os doze docentes entrevistadas/os, cinco enfatizaram, em suas narrativas, algumas práticas que procuravam introduzir a temática de gênero e diversidade sexual. Assim, a continuidade das reflexões produzidas sobre o acolhimento das temáticas de gênero e diversidade sexual, indicadas pelas políticas de educação direcionadas para a formação continuada docente, volta-se para o exame do material já compilado a respeito de como essas políticas, propostas no âmbito do Estado e direcionadas à formação continuada docente, foram apropriadas pelos professores/as que procuravam introduzir a temática de gênero e de diversidade sexual nas escolas com a finalidade de adensar as reflexões sobre as institucionalidades que caracterizam o trabalho docente sob a ótica de gênero.

Durante o percurso de investigações, deu-se a votação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em um cenário político tensionado por grupos conservadores no Congresso Nacional os quais, articulados, obtiveram a retirada das menções ao gênero, à diversidade de gênero e à orientação sexual. Os setores que defendiam a retirada desses temas foram apoiados por um discurso religioso, com respaldo das igrejas evangélicas e católica, contra o que denominavam “ideologia de gênero”.

Diante de tal contexto, passei a investigar o modo como o debate em torno da aprovação dos Planos Estaduais e Distrital de Educação foi atravessado por essas articulações e disputas, opondo setores ligados ao ativismo feminista e LGBTQI+ a grupos organizados em torno do combate à introdução de perspectivas de gênero nas políticas públicas. A finalidade foi captar a linguagem e o conteúdo dos Planos de Educação (PEE) enquanto documentos indicadores de intencionalidades, de interesses e

de disputas de poder em torno de diferentes concepções de educação. Examinamos, também, como perspectivas críticas sobre as relações de gênero e a produção das sexualidades foram inseridas ou, em casos extremos, excluídas das normativas educacionais.

Assim, essa longa trajetória deu-se na busca por definir o que é uma análise de gênero, como operar com um conceito que possa ajudar na apreensão de um sistema simbólico, próprio de nossas culturas, que delineia, de diferentes maneiras, a percepção da natureza e do sexo usada para definir nossas identidades generificadas, mas também as relações humanas, a forma de pensar as instituições e, entre elas, a escola e sua função social. Dessa maneira, compreender o modo como o debate em torno da aprovação dos Planos Estaduais e Distrital de Educação foi atravessado por articulações e por disputas em torno dessas dimensões de gênero, opondo setores ligados ao ativismo feminista e LGBTQI+ a grupos organizados em torno do combate à introdução de perspectivas de gênero nas políticas públicas, foi um modo de dar prosseguimento às reflexões já produzidas.

**2. Em sua pesquisa mais recente, ao analisar os Planos Estaduais e Distrital de Educação na perspectiva de gênero, você investigou as distintas influências do veto ou da manutenção das questões de gênero e diversidade sexual. Quais resultados podem ser destacados de sua pesquisa, principalmente no que se refere ao processo de constituição da docência e da identidade docente?**

Foram levantados e analisados todos os Planos de Educação promulgados entre 2014 e 2018 e relativos ao próximo decênio. O estado do Rio de Janeiro, até 2020, não tinha aprovado seu Plano de Educação. Examinei, portanto, 25 Planos Estaduais e um Plano Distrital de Educação, com o objetivo de compreender como perspectivas críticas sobre as relações de gênero e a produção das sexualidades foram explicitadas, omitidas, inseridas parcialmente ou mesmo vetadas.

Gênero foi considerado um conceito capaz de apreender a construção social e histórica das relações sociais que lhe dizem respeito, articulada aos múltiplos processos de dominação cultural, econômica, política e simbólica. A proposta foi operar com o gênero como categoria fundamental de análise das políticas de educação, entendidas como um processo de elaboração – tenso e negociado – entre grupos que reivindicam interesses concretos do Estado. Nessa perspectiva, podemos dizer que os Planos de Educação explicitam, em seus textos, as tensões e as disputas entre o veto ao gênero,

sua omissão ou a exclusão de termos a ele relacionados, sua diluição em referências como direitos humanos e cultura da paz e/ou, então, a defesa da inclusão das questões de gênero como importantes ferramentas para o enfrentamento das desigualdades de gênero, nas mais variadas instâncias, modalidades e níveis da educação brasileira.

Os 26 Planos de Educação examinados não são homogêneos. Agregamos cada um deles em quatro grupos representativos de suas principais proposições, mas mantivemos suas contradições internas ao próprio texto.

O primeiro grupo diz respeito ao veto e é composto de apenas um estado (CE). O segundo grupo, com três estados, é caracterizado pela omissão do termo gênero e de qualquer termo que pudesse ser a ele relacionado (GO, PE, SP). O terceiro agrupamento, com quinze estados (AP, AC, AL, ES, DF, MG, PB, PI, PR, RN, RO, RS, SC, SE, TO), é marcado pela incorporação parcial das questões de gênero, com referências aos direitos humanos, à garantia de alguns direitos das mulheres e à cultura da paz, mas de forma restrita, por vezes, reiterando perspectivas binárias ou evocando a precedência da família sobre a escola. Em nenhum deles, aparecem referências às demandas LGBTQI+. O quarto grupo, com sete estados, opera com a explicitação das questões de gênero e da produção das sexualidades, tanto no que diz respeito à superação de desigualdades e à promoção dos direitos das mulheres quanto no reconhecimento, proteção e promoção de direitos das pessoas LGBTQI+ (AM, BA, MA, MT, MTS, PA, RR).

Assim, ainda que de formas bastante distintas e, até mesmo, restritas, mais da metade dos Planos Estaduais e Distrital inseriu questões relativas à agenda das mulheres e dos direitos humanos, sob certa perspectiva de gênero, na sua redação final, revelando não uma polarização absoluta entre incluir ou vetar, contudo a disputa entre pautas conflitantes, próprias da contestação de projetos díspares, e até mesmo antagônicos, sobre diferentes concepções de educação, de direito ao acesso e à permanência.

O que mais gosto, nessa pesquisa, é essa ideia da disputa, porque ela marca, do ponto de vista histórico, o caráter processual da introdução do gênero nas políticas públicas de educação. O gênero ganhou um lugar sem ter sido reconhecido de fato. É por definição um lugar de disputa, que evidencia a sensação de que, ao apreender determinados sentidos do gênero, outros escapam. Não dá para dizer, hoje, que voltamos décadas para trás ao encontrarmos, em alguns Planos, a defesa da primazia da família sobre o Estado para a escolha definitiva do conteúdo e do currículo a ser

implantado nas escolas. Porém, podemos constatar que, atualmente, a ótica neoliberal, da privatização e da naturalização da família heterossexual, na disputa pela função social da educação, ajuda a pensar sobre a centralidade da educação na disputa pelo gênero.

Os movimentos progressistas perceberam, ao longo das últimas décadas, a importância da educação defendida pelo movimento LGBTQI+ ao proporem programas e planos como o *Brasil Sem Homofobia* ou a formação docente difundida pelo programa *Gênero e Diversidade na Escola* no âmbito de outras secretarias e no MEC. Entretanto, mais recentemente, outros movimentos conservadores – como o *Movimento Brasil Livre* e o movimento *Escola Sem Partido* – também disputam esse lugar. Em função disso, a educação ganha ainda maior centralidade.

Se a pesquisa evidencia o tenso convívio de múltiplos sentidos sobre gênero e educação nos Planos de Educação examinados, também podemos perceber isso em muitas escolas, e esses sentidos estão nelas: o cerceamento do uso do gênero nas aulas e no currículo escolar; a diluição do gênero em nome de demandas de enfrentamento de desigualdades consideradas mais amplas; a restrição do gênero às demandas LGBTQI+; o resgate da importância da escola no enfrentamento da violência contra a mulher ou infantil. Todos esses sentidos são objetos de disputa.

O contexto no qual se deu a votação dos Planos, igualmente, foi marcado por uma série de iniciativas legislativas, as quais, embasadas no instrumental discursivo antigênero, procuraram interferir drasticamente no trabalho docente ao proporem não só o veto, mas também ao empreenderem tentativas de criminalização e de censura de perspectivas críticas de gênero e sexualidade nas escolas para impedir que professoras e professores pudessem abordar o tema.

Concomitantemente ao processo de votação dos Planos, ganhou corpo uma onda de ações legislativas que, embasadas no instrumental discursivo antigênero, procuravam criminalizar o uso do gênero na educação. Fernanda Pereira de Moura identificou, até fevereiro de 2018, a existência de 158 Projetos de Leis que restringem a autonomia docente nas redes de ensino e são contrários à “ideologia de gênero”. A maioria desses Projetos de Lei se articula ao *Escola Sem Partido*, e 43 deles tratam, especificamente, de gênero (MOURA, 2018).

Dessa forma, ter a disputa como central na análise da introdução do gênero, nas políticas de educação, pode ajudar a perceber disputas semelhantes no contexto escolar. Situações de censura e até autocensura de temáticas relacionadas a gênero, diversidade

sexual e diversidade religiosa, atualmente, estão associadas, direta ou indiretamente, às políticas antigênero na educação. Esse processo é permeado por conflitos e enfrentamentos no ambiente escolar e na sociedade. Um exemplo interessante é o *Manual de Defesa contra Censura nas Escolas*, lançado em 2018, que contou com a participação de diversas entidades do país na elaboração de um documento para auxiliar na defesa da autonomia das escolas e, conseqüentemente, de professoras e professores que vêm sendo atacados por representantes do movimento *Escola Sem Partido*. Nesse material, são descritos casos modelos, nos quais a autonomia educacional é questionada, tanto por figuras de fora da escola, como por denúncias feitas pelas famílias ou por representantes do poder legislativo a docentes e a própria escola. Esses embates ocorreram dentro da instituição escolar, ou seja, por meio da coerção a estudantes e professores, feita por pares.

Desse modo, ao tomar o gênero como objeto de disputa, podemos entender que a “lógica antigênero deixou de ser uma estratégia de mobilização política dispersa no tecido sócio-institucional para se converter em política pública explícita” (PRADO, CORRÊA, 2018, p. 447) e resignificada na contenda que se desdobra no ambiente escolar e no processo de constituição da docência e da identidade docente.

**3. Na universidade, você é líder do Grupo de Estudos de Gênero Educação e Cultura Sexual (EdGES) credenciado no CNPq. Poderia compartilhar conosco maiores detalhes sobre as atividades desenvolvidas pelo grupo e quais movimentos vocês têm realizado para promover uma análise dos temas de gênero, diversidade sexual, identidade docente, entre outros, na escola e na universidade?**

O EdGES, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), foi criado em 1994 e cadastrado no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) desde 1999. O grupo, coordenado por Marília Pinto de Carvalho e por mim, tem sido lugar constante para compartilhar leituras e discussões valiosas, as quais serviram, e até hoje cumprem essa função, de esteio para a compreensão do gênero enquanto categoria de análise capaz de trazer novos aportes à área da educação. Desde então, foram inúmeras orientações e pesquisas com a inserção de parcerias com pesquisadoras/es de diferentes universidades brasileiras, que dele participam ou que por lá passaram. Essa tarefa não teria sido imaginável sem as várias parcerias que tornaram essa trajetória real, além de viabilizarem a efetivação de inúmeras atividades de orientação, pesquisa e

extensão. Muitas dessas investigações são realizadas no âmbito de Iniciações Científicas, Mestrados, Doutorados e Pós-Doutorados. Outras foram realizadas coletivamente, como é o caso da pesquisa *Democratizando o conhecimento: uma base de dados sobre mulheres, gênero e educação formal*, financiada pelo CNPq e pela Secretaria Especial da Mulher, que resultou numa base de dados com 1.213 resumos de teses, dissertações e artigos acadêmicos, disponibilizada ao público.

Além de investigações conjuntas, realizamos cursos dentro e fora da Faculdade de Educação da USP. O mais recente foi o denominado *Diálogos de gênero na Educação Básica* em parceria com o Departamento de Educação da Fundação Carlos Chagas. Entre as palestras, rodas de conversa e seminários, contamos com pesquisadoras de diferentes países, como Montserrat Moreno Marimon e Genoveva Sastre Vilarrasa (Universidade de Barcelona); Hilary Povey, Rosemary Preston e Carol Adams (Grã-Bretanha); Nelly Stromquist (University of Maryland); Sonsoles San Roman (Universidade Autônoma de Madri); Raewyn Connell (Universidade de Sidney); e José Ignacio Pichardo Galán (Universidade Complutense de Madri).

A última novidade é a comemoração dos vinte anos do EdGES com a organização de uma coletânea agrupando autoras e autores que, no momento, mantêm atividades conjuntas e diálogo com o grupo e que, de certo modo, representam nossas principais linhas de investigação.

Estamos muito contentes com essa empreitada e, para tal, contamos com o apoio da Editora Autêntica. A expectativa é lançar a coletânea ainda este ano, provavelmente pelas redes sociais devido ao isolamento que ainda nos é imprescindível. Nela, procuramos agregar produções que denotem nossa preocupação com o aprofundamento teórico e com a discussão metodológica; o debate em torno das dimensões teóricas e metodológicas da pesquisa quantitativa em gênero e educação. O tema das políticas educacionais também está representado em análises sobre as mudanças recentes do debate sobre gênero, com ofensivas conservadoras antigênero como um fenômeno transnacional e adensado pelas produções sobre aspectos diversos da Educação Básica, a exemplo dos livros didáticos, da violência na escola, dos processos de aproximação e de afastamento das meninas às carreiras científicas.

Incluímos, ainda, capítulos que sintetizam importantes pesquisas empíricas qualitativas sobre diferentes níveis da escolarização, bem como o cotidiano das escolas, os espaços, as práticas e as complexidades sociais vividas pelos/as diferentes sujeitos. E

não poderia falta outro foco importante para o grupo: a análise do trabalho das professoras entrecruzando gênero e classe social.

Conforme enfatizamos em nossa apresentação, essa coletânea apresenta nossa perspectiva de “tomar o gênero não como objeto de estudo empírico em si mesmo, mas como categoria de análise, tal como sugerido por Scott. Assim, procuramos entender as marcas de gênero na educação e perceber em que aspectos pensar a partir do gênero pode contribuir para compreender temas candentes do campo educacional, tais como a violência escolar, o ofício de aluno, as políticas educacionais e o trabalho docente, por exemplo, temas que, à primeira vista, não seriam genericados”.

**4. Gostaríamos, ainda, de interrogar sobre os desafios de pensar o trabalho docente frente ao fortalecimento de um discurso de combate ao gênero liderando um debate para a construção de currículos, escolas, docentes e estudantes cada vez mais controlados por diferentes dispositivos que cerceiam a liberdade de ensinar e de aprender. Como os estudos de gênero e sexualidade podem contribuir para esse debate?**

Essa última pesquisa, aqui já apresentada, explicita que quase um terço dos Planos de Educação examinados expressa clareza de que a garantia de acesso e permanência com qualidade passa pelo enfrentamento das desigualdades de gênero nas medidas administrativas, pedagógicas e organizacionais, abrangendo desde a prevenção das chamadas Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), das violências sexuais, de gênero e por orientação sexual até a inserção do gênero e da sexualidade no currículo, nos materiais pedagógicos e na formação inicial e continuada de professores e professoras. Isso envolveria profissionais da educação, estudantes, pais, mães e responsáveis no enfrentamento das desigualdades de gênero.

Por outro lado, o discurso antigênero e a disputa pela aprovação de pautas conservadoras são manifestados na omissão do termo “gênero” e de todas as palavras a ele relacionadas, como mulher, homem, orientação sexual, sexualidade. Isso também se nota no corte e/ou limitação da agenda LGBTQI+ em vários Planos e no veto ao trabalho com gênero e sexualidade nas escolas, sob o argumento de que a “ideologia de gênero” seria nefasta para a educação de crianças e jovens. Podemos, então, afirmar que a retórica da “ideologia de gênero” tornou-se – também na elaboração dos Planos de Educação – uma chave de articulação ao redor da qual uma série de grupos e sujeitos

aglutinou-se com estratégias declaradamente contrárias ao avanço de qualquer política associada à agenda feminista e LGBTTTQI+, além de reiterar, inclusive no texto da lei, uma perspectiva essencialista, determinista, heteronormativa e androcêntrica.

Essa agenda reacionária interfere diretamente no trabalho docente e no controle quanto à inserção das questões de gênero no currículo e nas práticas docentes que restringem possíveis temáticas a serem abordadas nas escolas, além de subjugar essa abordagem à concordância das famílias. A visão de que o debate sobre as questões de gênero possa ser uma ameaça às crianças e suas famílias, e o uso do conceito, nas escolas, como uma interferência do Estado na soberania de pais e mães quanto à educação moral de seus/suas filhos/as, sustenta tanto a ausência de menção ao tema quanto o veto do uso do gênero nas escolas e seu controle pela família no sentido de evitar um suposto projeto de “doutrinação ideológica”, o qual estaria sendo posto em curso por ativistas, educadores/as e grupos políticos.

Acrescenta-se, a essas restrições, a limitação da agenda LGBTTTQI+ no campo da formação e da atuação docentes. Tais restrições incidem no trabalho docente em sala de aula, especialmente com a educação em sexualidade de crianças e adolescentes, assolados pelo pânico de que a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais.

Também caem sobre a própria identidade docente. Apesar de as mulheres serem maioria no quadro docente da Educação Básica, são poucos os trabalhos que buscam observar as especificidades da docência feminina com foco específico na articulação entre gênero, sexualidade e heteronormatividade, bem como suas manifestações nas práticas e na formação docente.

Acreditamos que as experiências positivas de professoras e professores que trabalham com gênero, nas escolas, são possíveis. Entretanto, esse processo poderia ser menos solitário e tenso se os currículos dos cursos de formação inicial de professores/as ajudassem na abordagem e no aprofundamento dessas reflexões, especialmente no atual momento vivido em nosso país, em que essa construção legítima de existência está sob ataque.

**5. No contexto atual de isolamento físico, devido aos riscos de contaminação pelo COVID-19, precisamos reafirmar algo que não é nenhuma novidade para as teóricas feministas, mas que precisa ser lembrado: como sempre, as mulheres sofrem mais também agora. Têm sido frequentes os relatos de mulheres-mães, nas**

**redes sociais, que se encontram sobrecarregadas com o trabalho da esfera produtiva e da esfera doméstica, que se somam e, praticamente, não mais se separam. Pesquisas atuais apontam que a produtividade acadêmica de mulheres tem apresentado diminuição nesse contexto de pandemia. Esses estudos ainda alertam para as dificuldades das estudantes de Pós-Graduação, as quais não estão conseguindo trabalhar nesse período, em suas pesquisas, em decorrência dos cuidados com os filhos em casa. Como o conceito de gênero pode nos ajudar a compreender esse contexto e a nos articularmos politicamente frente a essa problemática?**

A constituição do gênero está diretamente ligada à ampliação do direito das mulheres: direito ao voto, direito ao trabalho remunerado, direito de ir e vir, contra o modelo de família patriarcal, de dominação do pai e do marido e várias outras lutas. Trata-se, na verdade, de um longo trajeto de lutas, no qual as identidades feministas são conquistas coletivas, criadas e fortalecidas na ação conjunta de movimentos feministas e movimentos LGBTTQI+. Tudo sempre se dá no plural, com formas de lutas distintas diante das diferentes raízes da opressão feminina e LGBTTQI+.

Dados coletados em 2011, pelo Anuário de Mulheres Brasileiras, com o apoio do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos e da Secretaria de Políticas para as Mulheres do governo federal, confirmaram que boa parte desses direitos ainda não tinham sido plenamente conquistados: as mulheres recebem salários que representam 56% do que ganham os homens em funções semelhantes, mesmo que elas possuam em média um ano a mais de estudos. Além disso, quando retornam de seus trabalhos, acumulam ainda o trabalho doméstico não remunerado, realizado no âmbito familiar. Nas escolas e nas universidades, convivemos com a falta de segurança de nossas alunas, especialmente mulheres jovens, que sofrem violência sexual e de gênero, que podem, até mesmo, gerar a interrupção de seus estudos. E nada disso mudou atualmente, muito pelo contrário.

A necessidade – imposta pela pandemia causada pelo novo coronavírus – do isolamento prolongado das famílias em suas casas, da suspensão das aulas, do trabalho realizado remotamente –, tem exposto e intensificado a condição de subalternização das mulheres e de muitas pessoas que fazem parte da comunidade LGBTTQI+.

Domésticas e diaristas, enfermeiras e professoras, entre outras mulheres, dedicam inúmeras horas semanais aos afazeres domésticos e à intensificação do cuidado de pessoas.

Nesse sentido, podemos dizer que a perspectiva de gênero permite ampliar o olhar para atitudes que tradicionalmente reputamos como femininas ou masculinas. O isolamento reforça as desigualdades de gênero baseadas na divisão sexual do trabalho; na subordinação das mulheres; na separação entre público e privado; na dominação masculina, entre outras.

O trabalho doméstico intermitente e não remunerado, a exaustão; a responsabilização da mulher pela higienização e proteção do lar parecem não ter fim. Outra dimensão da desigualdade de gênero enfrentada pelas mulheres é a violência doméstica, e situação semelhante de vulnerabilidade também é registrada entre a população LGBTQI+ e, no caso específico das pessoas trans. A organização Transgender Europe vem mostrando, em vários de seus levantamentos, que a expectativa de vida dessas pessoas é de 35 anos no Brasil, país que mais mata pessoas trans em todo o mundo.

Já existem pesquisas em andamento com a finalidade de compreender os impactos do isolamento social no trabalho docente. Estamos em plena pandemia e, por isso, uma visão de conjunto ainda está por ser construída. No entanto, podemos constatar que essa situação está impactando tanto do ponto de vista emocional e psicológico quanto na imposição de novas situações de trabalho advindas do caráter remoto de aulas, reuniões e pesquisas online.

A adoção do conceito de gênero, historicamente construído, pode ser um passo importante para sairmos das explicações sobre as diferenças entre homens e mulheres, que são fundamentadas, quase exclusivamente, em características físicas tidas como naturais e, portanto, imutáveis.

O conceito de gênero, enquanto categoria de análise, também ajuda a problematizar a distinção entre masculino e feminino ao examinar as diferentes identidades que questionam padrões heteronormativos. Mais do que isso, chama a atenção para o fato de que essas diferenças, agora ainda mais acirradas na pandemia, não deveriam ser transformadas em desigualdades. Podemos, assim, descortinar caminhos para uma crítica mais incisiva às características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas e às afirmações biológicas sobre corpos,

comportamentos e habilidades de mulheres e homens, destacando o caráter socialmente construído do conhecimento científico.

**6. Maria Cláudia Dal’Igna e Renata Scherer – Você tem algumas sugestões de sites, livros ou filmes que possam contribuir para a análise dos temas gênero, diversidade sexual e identidade docente?**

Em minha trajetória como docente, tenho recorrido a possíveis interpretações críticas com base no gênero como categoria de análise apoiada no debate de uma vasta filmografia. Dois deles já foram objetos de análise de gênero mais apuradas, elaboradas em parceria com Maria da Graça Jacintho Setton: *As pontes de Madson*; *Eu, tu, eles*; *O Piano* e *Lanternas Vermelhas*. Dessa longa lista, destaco:

**As Pontes de Madson** (Estados Unidos, 1995, Clint Eastwood)

**Billy Eliot** (Reino Unido, 2000, Stephen Daldry).

**Eternamente Pagu** (Brasil, 1987, Norma Bengell).

**Eu, tu, eles** (Brasil, 2000, Andrucha Waddington).

**Filadélfia** (Estados Unidos, 1993, Jonathan Demme).

**Frida** (Estados Unidos, 2002, Julie Taymor).

**Lanternas Vermelhas** (China/Hong Kong/Taiwan, 1991, Zhang Yimou)

**Lolita** (Estados Unidos, 1997, Adrian Lyne).

**Meninos não choram** (Estados Unidos, 1999, Kimberly Peirce).

**Má Educação** (*Espanha*, 2004, Pedro Almodóvar).

**Mulheres Perfeitas** (Estados Unidos, 2004).

**Menina de ouro** (Estados Unidos, 2004, Clint Eastwood).

**Minha vida em cor-de-rosa** (*Bélgica*, 1997, Mike Newell).

**O Closet** (*França*, 2001, Francis Veber).

*O Piano* (Austrália/França/Nova Zelândia, 1993, Jane Campion).

*O Segredo de Brokeback mountain* (EUA, 2005, Ang Lee).

**O Sorriso de Mona Lisa** (Estados Unidos, 2003, Mike Newell).

**Priscila, a rainha do deserto** (Austrália, 1994, Stephan Elliott).

**Sexo, mentiras e videotape** (Estados Unidos, 1998, Steven Soderbergh).

**Sob o sol de Toscana** (Estados Unidos, 2003, Audrey Wells)

**Tomates Verdes Fritos** (Estados Unidos/Inglaterra, 1991, Jon Avnet).

**Tomboy** (França, 2011, Céline Sciamma).

**Tudo sobre minha mãe** (Espanha/França, 1999, Pedro Almodóvar).

*XXY* (Argentina, 2007, Lucia Puenzo).

### Referências:

BUTLER, J. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Autêntica, 2015.

MOURA, F. P. O movimento Escola Sem Partido e a reação conservadora contra a discussão de gênero na escola. In: PENNA, F., QUEIROZ, F., FRIGOTTO, G. (orgs.) *Educação Democrática: antídoto ao Escola Sem Partido*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018, p. 89-110.

PRADO, M. A. M., CORRÊA S. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero. *Psicologia Política*, v. 18, n. 43, p. 444-448, 2018.



Possui Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Doutorado em Educação e Livre Docência (2011), ambos pela Universidade de São Paulo. Professora visitante com Pós-Doutorado na Universidad Atónoma de Madrid, Professora Sênior da Faculdade de Educação da USP. Trabalha na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, Relações de Gênero e Diversidade Sexual, investigando os seguintes temas: relações de gênero, diversidade sexual, educação, identidade docente e política educacional. Orienta Mestrado e Doutorado na área de concentração Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças (FEUSP). Foi Editora Assistente e Editora Chefe da revista Educação e Pesquisa (até 2016) e é líder do Grupo de Estudos de Gênero Educação e Cultura Sexual (EdGES) credenciado no CNPq. É bolsista de produtividade em pesquisa nível 1 D pelo CNPq.